



EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD: MÁS RUIDO QUE NUECES

TIBURCIO MORENO
OLIVOS*

* Jefe del Área
Académica de Ciencias
de la Educación,
Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo,
Instituto de Ciencias
Sociales y Humanidades
(ICSHU).
Correo e: tiburcio34@
hotmail.com
Ingreso: 10/09/09
Aprobación: 15/02/10

Resumen

Desde una perspectiva crítica el artículo aborda el currículum por competencias en el contexto de la educación superior mexicana. Aunque es prematuro para hacer un balance acerca de los resultados, es previsible que tanto afán de cambio no logre una verdadera reforma de la enseñanza universitaria, a juzgar por la confusión que existe entre el profesorado acerca del significado de las competencias y cómo desarrollarlas en los alumnos. El texto está organizado en cuatro apartados: I) El nuevo currículum universitario, II) Un currículum por competencias, III) La participación del profesorado en tiempos de cambio y, IV) Reflexiones finales.

Palabras clave: competencias, educación basada en competencias, currículum basado en competencias, aprendizaje por competencias.

Abstract

From a critical perspective, the article approaches the curriculum competences on the Mexican higher education. Though, it is premature to make a balance assessment over the results, it is predictable that so much zeal of change does not achieve a real reform of the university education, judged by the confusion that exists among the professorship and their conceptions over the meaning of competences and how to develop them in their students. The text is organized in four parts: I) The new university curriculum, II) A competences curriculum, III) The participation of the professorship in times of change and, IV) Final reflections.

Key words: competences, education based on competences, curriculum based on competences, competences learning.



Introducción

Nuestro interés por esta temática surge a partir de la oleada de reformas que el sistema educativo mexicano ha emprendido en lo que va del presente siglo. Este ímpetu reformador incluye todos los niveles de la educación básica obligatoria, y más recientemente, en 2008, al bachillerato.

Las instituciones de educación superior (IES) no han permanecido ajenas a este proceso. Algunas universidades públicas de avanzada en el país, han cambiado su currículum convencional por otro basado en competencias profesionales, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)¹. Otras universidades que se han sumado a la adopción de este enfoque curricular son la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Guadalajara² y más recientemente, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo³, por citar sólo algunos ejemplos.

En este escenario tenemos que prácticamente la totalidad del sistema educativo mexicano está viviendo una efervescencia por las competencias. Esta tendencia se debe a una serie de demandas

tanto externas como internas, pero cada vez hay más evidencias que responde a presiones irresistibles de organismos internacionales antes que a la satisfacción de necesidades internas.

Las reformas emprendidas en nuestro sistema educativo en lo que va del presente siglo, en cierta medida responden a exigencias de los agentes que están promoviendo el modelo de educación por competencias en el mundo. Las dos propuestas más importantes que enarbolan este modelo de formación surgen en Europa, primero el Proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea (UE) y posteriormente el Proyecto Deseco (Definición y Selección de Competencias) (Deseco, 2000; 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Como es sabido, en 1994 México ingresa a la OCDE, a partir de ese momento el país debe observar ciertas políticas y directrices que en materia de educación (por ejemplo, las evaluaciones de PISA) este organismo internacional establece para sus Estados miembros, esto explica, en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias.

¹ El modelo educativo de la UABC se sustenta en la flexibilización curricular y las competencias profesionales como alternativas viables, consistentes y apropiadas para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio profesional, entre teoría y práctica y entre conocimiento y habilidad, es pertinente y de calidad cuyo eje principal es el estudiante, basada en la teoría constructivista y cognoscitiva toma en cuenta el desarrollo psicosocial del individuo, rompe con el carácter rígido de la currícula tradicional, posibilita la interdisciplinariedad, la corresponsabilidad entre alumnos y maestros por el aprendizaje y la conformación de perfiles alternos. Su modelo educativo se centra en: 1. Una educación para toda la vida, 2. Procesos centrados en el alumno, 3. Flexibilidad de sus estructuras académicas y, 4. Formación profesional basada en competencias. En este modelo las competencias profesionales “son el conjunto integrado de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores) que el sujeto aplica en el desempeño de sus actividades y funciones, las cuales son verificables, dado que responden a un parámetro, generalmente establecido por el contexto de aplicación” (UABC, 2006: 37).

² La Universidad de Guadalajara en su denominado Modelo Educativo Siglo XXI, se refiere a las competencias en los siguientes términos: “La universidad se propone formar de manera integral a sus profesionistas; esto es, crear las mejores condiciones para que quienes en ella se forman desarrollen las habilidades, destrezas y aptitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal: formar ciudadanos competentes que sepan pensar, hacer, estar y crear” (udeg, 2007: 39).

³ La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) plantea en su Modelo Educativo: “Hemos diseñado un modelo curricular propio, que nos permitirá reestructurar los programas educativos con un enfoque centrado en el estudiante y desarrollo de competencias certificables, holísticas e integrales” (UAEH, 2008: 3). El modelo consta de cinco dimensiones: filosófica, pedagógica, sociológica, jurídica, política y operativa. En su dimensión pedagógica se señala que se adopta como hipótesis de trabajo un enfoque humanista y constructivista y destaca conceptos como flexibilidad, integralidad de la educación, aprendizaje a lo largo de la vida. También dice estar centrado en el aprendizaje y en el alumno como persona.



En este escenario el tema de la evaluación cobra una especial relevancia. Para evaluar las competencias adquiridas por los individuos se aplican instrumentos estandarizados que requieren definir ciertos indicadores con los que se comparan sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo. Por mucho que se diga que no se trata de establecer una jerarquía entre países, lo cierto es que en esos informes aparecen frecuentemente ordenados de mayor a menor, según el puntaje adquirido por los alumnos en las pruebas, con lo que la comparación resulta inevitable.

De este modo, los criterios de validez o el grado de satisfacción por lo realizado no surge del debate interno en cada país, ni de las reivindicaciones de los colectivos implicados, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso. La respuesta a la educación a que se aspira como sociedad, la satisfacción por lo conseguido o la situación actual en que un país se encuentra, es un problema de fijarse en qué lugar ocupa según los resultados de las pruebas externas. La calidad se discute en términos de puestos en la escala.

En la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, se pasa a tomar dichos indicadores (denominados ahora *competencias*) como metas de los currícula, que se pretende se conviertan en guías de la práctica. En este tenor se afirma que “la contradicción, inherente al constructo *competencias* en el lenguaje educativo, el que utilizan las administraciones educativas y en el auspiciado por la OCDE, reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de éstos cubre lo que se entenderá por educación” (Gimeno, 2008: 27).

En nuestro país el debate público acerca de la conveniencia de adoptar un enfoque de educación por competencias, simplemente no se ha dado, más bien lo que parece primar es una postura acrítica de los responsables institucionales del diseño y cambio curricular en las universidades donde esto se ha llevado a cabo, algo que no deja de ser inquietante que ocurra

precisamente en la universidad, que se caracteriza por ser un espacio donde se privilegie la crítica razonada y el contraste de las ideas, antes que un lugar donde se acepte con cierta parsimonia, como prioridad, la satisfacción de las necesidades del mercado. Desde el viejo continente hay voces críticas que nos alertan a mantener cierta prudencia acerca de este enfoque porque entraña sus riesgos:

Otro asunto es haber adoptado el *discurso de las competencias*, al tiempo que se define la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los alumnos han de adquirir para conseguir el título... La metodología Tuning adoptada acríticamente en España como un cierto pensamiento único, es discutible que sea válida para todas las Titulaciones, aparte de suponer –por su enfoque inductivo de encuesta– una subordinación a los llamados empleadores... El debate del rediseño de las titulaciones en términos de competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para el empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad (Bolívar, 2006: 129-130).

El valor y la pertinencia de un currículum por competencias se han dado por sentados, se ha asumido que si es bueno para otros países, lo tiene que ser también para nosotros. Y no es que la propuesta no tenga su valor en sí misma, de seguro lo tiene, lo preocupante es que sigamos adoptando esquemas del exterior sin que se abran espacios para el análisis y el debate, donde *todos* los implicados (especialmente alumnos y profesores) participen y sus voces sean consideradas. Una vez más, parece que la premura del tiempo nos gana. El desenlace de esta historia ya la conocemos. Refiriéndose a las competencias en educación, se afirma que:





En general existe prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma (Díaz Barriga, 2006: 16).

El nuevo currículum universitario

En los últimos años hemos sido testigos de cómo distintas universidades del país han cambiado su modelo educativo y curricular, algunas de las acepciones que han recibido las nuevas propuestas son: modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo curricular flexible o semiflexible, modelo basado en competencias profesionales... ¿qué tienen en común estos modelos curriculares? Suelen expresar su abierto rechazo a un currículum ortodoxo centrado en la enseñanza, enciclopédico, disciplinario y rígido. En contrapartida con el modelo anterior, las propuestas curriculares recientes incorporan ciertos principios innovadores: flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad, virtualidad, centrado en el aprendizaje⁴, basado en competencias, más personalizado (énfasis en la tutoría), orientado a la internacionalización, etc.

En el caso de las competencias ha habido un cambio en el lenguaje, ahora se emplean nuevos

términos para designar viejas prácticas, pero ello lejos de motivar al cambio, muchas veces genera desazón entre el profesorado, que se siente confundido, toda vez que tiene que aprender esa nueva jerga para la que no cuenta con un marco de referencia que le genere certidumbre de que está yendo en la dirección correcta. Por ejemplo, ahora se dice *unidad de aprendizaje* para referirse a la asignatura, hoy se habla de *competencias* cuando ayer se hablaba de contenidos.

El nuevo currículum universitario debe contemplar de manera diferente las formas de enseñanza y de aprendizaje, por tanto, debe incluir una concepción distinta de la evaluación. Y aunque se diga que se trata de un modelo curricular centrado en el *paradigma de aprendizaje*, éste no ha de descuidar la calidad de la enseñanza. Al respecto, en el contexto europeo se menciona que éste es:

Uno de los lemas convergentes más cacareados, con el que se está reclamando un giro desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Una expresión ésa que, por cierto, a mí me parece tan altisonante como simplificadora: la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no podría suponer ensombrecer la enseñanza, sino, por el contrario, conferirle nuevos sentidos y prácticas (Escudero Muñoz, 2006:10).

El enfoque de competencias va a definir, a su vez, el formato de la formación. Es decir, ciertas competencias van a requerir determinados contextos, distintos a los actuales. El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y la de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la gestión, requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes. Debe quedar claro

⁴ La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), en su Plan Institucional de Desarrollo (PIDE 2007-2012), en el apartado correspondiente a la Visión, se menciona que sustancialmente la UACJ se distingue porque: "Su modelo educativo es innovador, flexible, multimodal, centrado en el estudiante y en el aprendizaje; además, otorga una formación integral con un alto aprovechamiento de las tecnologías de información" (UACJ, 2007: 32).





que la adopción del modelo de competencias no consiste en anteponerlas, o sobreponerlas, a todo lo que actualmente se está haciendo.

Un currículum por competencias

Origen y concepto de currículum

La génesis del currículum como campo de estudio e investigación no es producto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar y resolver las necesidades y problemas educativos de un país. Como ya se advertía hace tiempo, “es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual” (Pinar y Grumet, 1981: 21).

A principios del siglo pasado, los países desarrollados empiezan a preocuparse por la educación de su población como un problema político que requiere un tratamiento específico de reflexión y de investigación. Es en este contexto en el que nace el currículum como especialidad en Estados Unidos, en torno a la obra de Bobbitt, *The Curriculum*, publicada en 1918. Esta obra es importante porque supuso no sólo el inicio de la especialidad, sino porque estableció unas pautas para su desarrollo que marcaron toda una época. Lo que pretenden los primeros estudios del currículum es darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar.

El continuador de las ideas de Bobbitt que más repercusión ha tenido hasta nuestros días ha sido Tyler (1998). Este autor clarificó y amplió la visión precedente del currículum y fue quien le dio vigor a una concepción curricular apoyada en la racionalidad tecnológica medios-fines. Tyler propuso un modelo lineal en su concepción, cuyo elemento central son los objetivos, todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a esos objetivos.

Este modelo ha ejercido una influencia notable en nuestro sistema educativo, hasta la fecha en el lenguaje de muchos profesores sigue persistiendo la alusión tanto a un currículum como a un modelo de evaluación con referencia a objetivos.

En un esfuerzo de síntesis –tratándose de un campo de estudio tan vasto– diremos que como una reacción crítica a la tendencia tecnológica dominante en el currículum surgió el movimiento *reconceptualista*. Aunque esta corriente no constituyó un grupo homogéneo, sí mostró una tendencia común en cuanto a la consideración de la naturaleza práctica del currículum y su investigación. Después aparecieron los teóricos que entendieron la práctica del currículum como un proceso de *investigación* y, finalmente, están los estudiosos del currículum que fundamentan su postura en la *teoría crítica*, que plantean una teoría curricular emancipadora.

No existe acuerdo sobre el significado del currículum. Una definición de éste brinda no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también una posición filosófica y de valor implícitas en ella. El currículum es una empresa humana, y como tal, está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa. Por ende, la definición de currículum puede ser distinta en diferentes épocas y para distintas personas (Contreras, 1994).

Así, para Stenhouse (1991: 29) “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Desde sus orígenes el currículum ha estado vinculado al desarrollo económico de la sociedad, una sociedad cada vez más exigente con el sistema educativo para que responda a las necesidades e intereses actuales. Este afán por la inmediatez del currículum le ha valido muchas críticas.

Relacionando las ideas anteriores del campo del currículum con la reforma curricular para la educación superior puesta en marcha en nuestro país –según la vertiente del discurso oficial dominante– podemos afirmar que tiene ciertos tintes de un retorno al pasado, al paradigma técnico del currículum, al menos en algunos aspectos.

Si se considera que los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada, parece que esta vez la balanza se inclina a favor de tendencias mercantilistas que consideran que la educación superior debe orientarse a la satisfacción de las necesidades del mercado y de la sociedad de consumo.

Al respecto, Bauman (2006: 42) refiriéndose a lo que él llama la *sociedad líquida*, expresa: “En un modelo de corte empresarial y práctico como éste –un mundo en el que se busca el beneficio inmediato, la gestión controlada de la crisis y la limitación de daños–, todo aquello que no pueda demostrar su valía instrumental es *un tanto arriesgado*”. En este mismo tono, refiriéndose a la educación, afirma que “para la mayor parte de los estudiantes, la educación es, antes que nada, una puerta de entrada a un puesto de trabajo y cuanto más amplia sea y más llamativos resulten los premios que se vislumbran al final de tan largo esfuerzo, mejor”.

Aunque la procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional pone bajo sospecha el modelo de formación basado en competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales, para algunos autores como Perrenoud (2001), por sí mismo no implica una subordinación al mundo laboral. Más bien, defiende el citado autor, hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículum orientado a competencias), que emplean las mismas palabras, sin tener que compartir las mismas perspectivas. Después de todo, la transferencia de conocimientos apren-

didados ha sido desde siempre una preocupación de toda buena pedagogía.

Concepto de competencia

Al igual que el concepto de currículum, el concepto de competencia es polisémico. En el plano conceptual no existe consenso respecto a su significado (Moreno Olivos, 2009b), en general, se identifican diferencias teóricas (enfoque conductista *versus* socio-constructivista) y geográficas (perspectiva inglesa *versus* norteamericana). Estamos ante un tema polémico en el que existen distintas posturas ideológicas que básicamente se podrían agrupar en dos tipos: 1) una *posición conservadora*, cuyos representantes confían en el valor regulador “igualitario” de las normas del Estado para todas las instituciones del mismo. 2) Una *orientación socio-crítica*, cuyas reticencias se basan en sospechas de que este enfoque anticipa el “papel privatizador” que pueden ejercer la liberalización y la globalización económicas, al estrechar los vínculos entre formación y “mercado de trabajo” y condicionar el trabajo de las instituciones de educación superior, en la formación que ofrecen.

Según Eraut (2006), a finales del siglo pasado surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo del discurso sobre las competencias: a) la emergencia de un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o aprendizajes adquiridos fuera de las instituciones de educación superior; b) la aparición del movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades; y c) la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación.

En el proyecto DESECO de la OCDE, una competencia se define como “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003: 74).



Otra aportación interesante del tema la ofrece el *Observatoire des Réformes en Éducation* (2006) de la Universidad de Quebec, que analizó 21 enfoques del concepto de competencia, que cubren tres campos disciplinarios: Categoría A: didáctica/pedagogía/currículum; Categoría B: sociología/psicología del trabajo/psicología cognitiva; y Categoría C: ergonomía/didáctica de la formación vocacional.

Para estos investigadores canadienses, la competencia no puede ser reducida a la simple descripción de una conducta o acción esperada, es mucho más que eso. Algunos autores, particularmente aquellos de la categoría C, trascienden esta visión simplista y ven la competencia como una “estructura de actividad organizada”. Esto implica que la actividad del sujeto debe estar organizada, con una mezcla de regularidad y adaptabilidad a las circunstancias cambiantes.

En este sentido, ser competente no es sólo una cuestión de aplicar conocimiento a una determinada situación, también incluye que el individuo organice la actividad a fin de adaptarse a las características de la situación sobre la base de su experiencia, actividad y práctica.

Dificultades para aplicar las competencias a la educación

Si la conceptualización de las competencias genera desacuerdos, el problema se agudiza en la puesta en escena del currículum. Ante esta situación, el riesgo inminente es que el profesorado caiga en la simulación y siga haciendo las cosas igual que antes.

La principal limitante de este enfoque es que, como no se ha aplicado, en la práctica existen dificultades para explicar claramente su significado (Díaz Barriga, 2006). El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente. De ahí las dificultades que van a encontrarse cuando se quiera regularlo en función de las competencias y no de los contenidos (Gimeno, 2008).

Pero este enfoque no sólo tiene dificultades en su aplicación al campo educativo, dado que como hemos visto no está claro su significado, sino que también presenta una desarticulación entre los niveles de competencia general y competencias específicas⁵, con lo que éstas últimas terminan derivando fácilmente en objetivos de comportamiento (teoría curricular por objetivos).

Según Gimeno (2008), algunos niveles epistemológicos a considerar para constituir una pedagogía fundamentada de las competencias son:

- a) La *competencia* es algo que pertenece al sujeto, es decir, tiene una identidad. Es un rasgo *supuesto* que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, no es innato.
- b) Para comprender qué significa se le da un nombre y se le supone una estructura. Se crea un modelo conceptual, una representación que tiene dimensiones, características,

⁵ Una competencia general hace referencia a campos de estudio extensos, mientras que las competencias específicas están ligadas necesariamente a los objetos que se estudian en una materia determinada. Las competencias generales se usan a la hora de planificar licenciaturas, materias, etc., y las específicas se consideran más cercanas a la práctica educativa ligada al aula. Las generales incluyen a las específicas. El concepto de competencia transversal no es una tercera opción, si se entiende por transversal algo que hay que incluir en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículum horizontalmente. Las competencias transversales son generales porque, en caso contrario, no podrían trasladarse de una materia a otra (Goñi, 2005).



grados de complejidad, niveles de desarrollo, conexión entre competencias, etc.

- c) Si es algo adquirido y aprendido, la competencia es la consecuencia de haber tenido determinadas experiencias, haberse desenvuelto en unos determinados medios, haber tenido algunos estímulos, además de disponer de ciertas cualidades personales. Decir qué son las competencias es un problema de crear un modelo formal, saber cómo se generan es más complicado; requiere desarrollar programas de investigación para comprenderlas mejor. Cuanto más compleja sea la competencia, más difícil resultará disponer de una explicación. El conocimiento disponible acerca de cómo se generan las competencias aún es muy deficiente.
- d) Saber algo sobre un proceso (el *qué*), no significa poder generarlo y realizarlo (saber *cómo*). Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno (conocimiento del *por qué*) tampoco es lo mismo que saber producirlo. No es suficiente para hacerlo si sólo tenemos la explicación. Profundizar en este saber *producir competencia* en los sujetos requiere mucha investigación ligada a programas de innovación en los que poder experimentar.

Por otro lado, hay que admitir que la escuela no es realmente ajena a las competencias. Tanto la escuela elemental, como la formación profesional y algunas disciplinas desarrollan competencias. Hay disciplinas que se centran mucho en el hacer, por ejemplo la educación física, la educación artística, la educación tecnológica y las lenguas extranjeras. El tema de las competencias no es una invención actual. Ahora de lo que se trata es de reforzar las competencias, en particular en los campos que tradicionalmente se centraron en los conocimientos disciplinarios y descuidaron su aplicación.

Las reformas en curso constituirán “una primera aproximación”, pero serán necesarias varias reformas más para que generaciones sucesivas de profesores y responsables escolares logren llevar a cabo la propuesta de las competencias. Por eso es importante garantizar la adhesión a la propuesta desde un principio y tomarse el tiempo necesario. El enfoque por competencias choca con el obstáculo insuperable del corto plazo. Esta es una empresa de larga duración y la manera más segura de matar una reforma, es querer hacer las cosas “inmediatamente”.

Mientras no se esté convencido de que este enfoque de las competencias es una buena idea, nadie se moverá. Muchos profesores abordan las reformas con una postura escéptica pensando que eso traerá una reducción del nivel, que sacrifican el conocimiento, que vuelven la espalda a la cultura o que son invenciones de algunos tecnócratas tendenciosos. Estas representaciones sirven como razones válidas para no actuar.

Una pedagogía de las competencias pasa por situaciones y proyectos que el profesor va a proponer a los alumnos, a menos que ellos mismos los aporten. En todos los casos, tal pedagogía debe, en parte, basarse en la realidad de los alumnos. Parte del principio de que es necesario enfrentarlos a menudo a situaciones a la vez similares y diferentes para que, poco a poco, aprendan a movilizar los conocimientos, los métodos, las técnicas y las herramientas pertinentes. Es un planteamiento pedagógico a la vez simple en principio y difícil de aplicar, porque exige tiempo y continuidad. El profesor debe apropiarse los principios de una pedagogía de las competencias e inventar, en función de su disciplina y su grupo, las gestiones correspondientes. Podrá inspirarse en lo que hacen otros profesores, pero esta pedagogía requiere una inversión importante de imaginación didáctica (Perrenoud, 1999).



Enseñanza y aprendizaje de las competencias

Para tener un buen conocimiento del proceso que siguen los alumnos, es esencial que los métodos de enseñanza tengan un enfoque abierto que ofrezca información continua de cómo están siendo competentes, ya que en una metodología cerrada, donde los alumnos dan respuestas únicamente al final de un bloque temático, es imposible tener información de los procesos de aprendizaje que están siguiendo. Es preciso una enseñanza en la que los alumnos puedan producir y comunicar mensajes de forma constante, de suerte que el docente, a partir de este conocimiento, pueda ofrecerles oportunamente los apoyos que requieren para mejorar su nivel de competencia (Zabala y Arnau, 2008).

Si como hemos visto, una *competencia* es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (Deseco, 2005; Richen y Salganik, 2003), entonces, para promover las competencias se debe implementar una *enseñanza para la comprensión* basada en métodos y estrategias diversas (solución de problemas, aprendizaje situado, cooperativo, colaborativo, por proyectos, estudio de casos...), así como en modalidades alternativas de evaluación (auténtica, formativa, de la actuación, coevaluación, autoevaluación...).

La evaluación y las competencias

Si la evaluación convencional es un problema para buena parte del profesorado universitario, que al día de hoy ni siquiera tenemos resuelto, el desafío se torna mayor cuando lo que se trata de valorar es el aprendizaje por competencias, éstas por naturaleza complejas. En este ámbito se encuentran dos posturas, la primera sostiene

que la evaluación de las competencias es poco menos que misión imposible (Boon y Van der Klink, 2002), la segunda perspectiva declara que sí es posible hacerlo, aunque reconoce que no es un asunto sencillo (Zabala y Arnau, 2008; Álvarez Méndez, 2008). Aquí vamos a desarrollar la segunda postura con la idea de hacer algunas aportaciones para los interesados en evaluar las competencias.

A buena parte de los alumnos no les interesa saber qué va a enseñar el profesor, ni qué se les propone que aprendan, lo que quieren tener claro es qué hacer para aprobar (Moreno Olivos, 2009a). Esto plantea un enorme reto para la enseñanza de las competencias y su evaluación, pues para los alumnos las competencias que no son objeto de evaluación carecen de interés. Por tal motivo, hay que evaluar todas las competencias consideradas esenciales para la formación del alumno ya que las competencias que no se evalúan desaparecen del currículum real.

En el diseño del currículum pueden existir varios tipos de competencias: generales (no transversales), las (generales) transversales, y las competencias específicas. Una pregunta frecuente es: ¿hay que evaluar los tres tipos? El docente que imparte una materia sólo debiera valorar las competencias específicas de su materia porque son las únicas que permiten una evaluación directa y porque son las que se deben considerar a la hora de calificar al alumno.

Existen dos razones que sostienen la afirmación anterior: 1) las competencias específicas son la concreción de las generales teniendo en cuenta la especificidad de la materia a evaluar y, en consecuencia, evaluar ambos tipos sería redundante. En este sentido si las competencias específicas están bien construidas (es decir, que combinan adecuadamente las competencias generales y los contenidos de la materia) al evaluar las competencias específicas se evalúa indirectamente las generales; y 2) evaluar las competencias generales es muy difícil porque el grado de generalidad en el que están descritas im-

posibilita su evaluación directa, ya que el docente y el alumno cotidianamente no trabajan con las grandes competencias que guían el currículum sino con su concreción a trabajos reales que guían el proceso de enseñanza -aprendizaje. Las competencias generales no se pueden desarrollar fuera del logro de las específicas y, lo que es más importante teóricamente, las competencias son siempre contextuales y, por tanto, aunque se proponga a todos los alumnos universitarios trabajar en equipo (competencia transversal) esta competencia no es igual para un alumno de Medicina, Administración de empresas, Ingeniería o Pedagogía, e incluso, aunque en grado menor, para las materias dentro de una misma licenciatura (Goñi, 2005).

El cambio en el currículum nos obliga a tener que ampliar el concepto de evaluación para que abarque los diferentes componentes de las competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Si la evaluación no se mueve, el resto no se moverá. La evaluación del rendimiento de los alumnos ha de concebirse básicamente como *evaluación formativa*, en el entendido de que los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando saben el por qué y el para qué de lo que están aprendiendo. En este marco de las competencias es necesario transitar de la *evaluación del aprendizaje* a la *evaluación para el aprendizaje* y a la *evaluación como aprendizaje* (Pérez Gómez, 2007; Stiggins, 2002; Moreno Olivos, en prensa).

La participación del profesorado en tiempos de cambio

Diferentes autores coinciden en señalar que cualquier propuesta de reforma curricular, finalmente se juega en las manos del profesor, quien, mediante sus prácticas en el aula puede promover la reforma o traicionarla. Esta afirmación, que tiene suficiente sustento en la investigación educativa como para ser tomada en serio por los reformadores e innovadores del currículum

en nuestro país, muchas veces simplemente se ignora. Lo anterior parece estar sucediendo con el enfoque de competencias. Dentro de un periodo de tiempo relativamente corto, varias universidades públicas del país se han dado a la tarea de reemplazar su currículum convencional por otro “nuevo” basado en competencias. Pero ¿Cómo se ha dado este proceso en las IES mexicanas?, ¿Qué papel ha jugado/está jugando el profesorado universitario en todo este revuelo? Veamos ciertos rasgos distintivos de algunas experiencias.

La estrategia que generalmente se sigue es la “de arriba abajo”, que en algunos casos ha consistido en contratar a expertos externos (por ejemplo, una consultoría privada) para que elaboren “el modelo”, que después se hará llegar al profesorado para su aplicación en las aulas. Este *modo de gestión del cambio* genera escepticismo y avala un determinado grado de distanciamiento, derivado del bajo nivel de compromiso. Esta estrategia no suele funcionar porque el profesorado la percibe como una propuesta externa impuesta y al no haber participado en su diseño, no se siente implicado ni responsable de su cumplimiento (Rué, 2007).

Así que previendo el rechazo y las suspicacias que suele despertar entre el profesorado universitario este tipo de decisiones, hay IES que optan por un “híbrido” e involucran tanto a asesores externos como a personal interno, para ello crean una *Comisión Institucional* a la que encomiendan la tarea de diseñar o rediseñar el currículum. Se elige a un selecto grupo de profesores para que lideren el proyecto, de suerte que éste pueda ser legitimado y goce del respaldo suficiente como para ser aceptado por la mayor parte de la comunidad académica. Con esto se busca *convencer* de que la reforma es un proceso abierto y democrático en el que todos los interesados pueden participar si así lo desean. Por ejemplo, en el *Plan Institucional de Desarrollo (2007-2012)* de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se identifica como un problema a atender el siguiente: “Otra



observación es que el modelo se diseñó desde la administración y que las consultas han sido posteriores” (UACJ, 2007: 65).

Por supuesto los profesores contratados por horas, que en algunas carreras constituyen la mayoría de su planta docente, generalmente quedan al margen de este proceso. Ni qué decir de los alumnos que en un primer momento juegan el rol de meros espectadores para posteriormente pasar a convertirse en “conejiillos de indias” del nuevo currículum que se les suministrará.

Por si el cuadro anterior no fuese ya suficientemente desolador, en este escenario el docente universitario se ve en la encrucijada de tener que desarrollar un currículum por competencias, sin apenas haber recibido una habilitación ex profeso para encarar las nuevas exigencias. A lo sumo, la oferta de formación que desde la institución se le propone consiste en una serie de cursos y talleres, impartidos por un personal muchas veces improvisado e incompetente para conseguir que el profesorado adquiera ciertas competencias previstas. Así, tenemos que: “Los cursos no son impartidos por maestros que estén llevando diplomados y maestrías en docencia sino por los mismos alumnos” (UACJ, 2007: 66).

Pero ¿cómo desarrollar una docencia de calidad si, fundamentalmente, la tiene que llevar a cabo el profesorado y no está formado? Habría que empezar por decir que la formación pedagógica del profesorado universitario en nuestro país es un tema que hasta el día de hoy no ha sido abordado con la seriedad que el caso requiere. A pesar de los cambios producidos en los últimos años, las autoridades no han sabido generar una dinámica de formación en la que la vertiente personal e institucional hayan ido unidas, ni han tomado una postura decidida para que la docencia tenga un protagonismo del que ahora no goza.

Lo cierto es que las IES que están experimentando con un currículum basado en competencias o “con un dispositivo en competencias”, como prefieren denominarlo algunos, quizá para no comprometerse demasiado porque ya

advertieron de la complejidad del tema, de lo resbaladizo que está resultando en otros países, así como de la falta de consenso que existe en torno al concepto mismo de competencias; están haciendo el camino por cuenta propia, toda vez que las experiencias que se tienen son incipientes y están plagadas de incertidumbre ante lo desconocido.

Dado el papel decisivo que el profesorado está llamado a cumplir en cualquier proyecto de reforma curricular, las autoridades encargadas de gestionar el cambio deberían ser sensibles y prestar especial cuidado a las formas en que involucran al profesorado en las distintas fases del proceso. Consideramos que no se debe echar en saco roto los aportes que la investigación educativa ha hecho respecto a los docentes y su trabajo, especialmente en momentos de reforma. Por ejemplo, hoy en día se sabe que el aprendizaje del docente tiene lugar a lo largo del tiempo antes que en momentos aislados, y que el aprendizaje activo requiere oportunidades para unir los conocimientos previos con las nuevas comprensiones. También se reconoce ampliamente que el desarrollo profesional del docente necesita estar unido a la reforma educativa y centrarse en “construir una cultura” del cambio antes que el entrenamiento de habilidades (Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 1998).

Reflexiones finales

Toda organización del currículum es cultural e histórica y no permanente ni universal. Los modos de articular el currículum en educación superior son diversos en distintos lugares y han ido variando en el tiempo.

Un currículum por competencias puede ser una buena opción de formación, siempre que sea comprendido por quienes lo implementan, lo gestionan y se articule apropiadamente. El cambio externo puede dirigirse para producir emociones positivas y productivas en los docentes, siempre que éste incluya los propósitos de



los docentes, sea respetuoso de sus prioridades, sensible a su trabajo y a las condiciones de implementación (Hargreaves, 2004).

Pero hace falta desarrollar la suficiente experiencia para que el currículum por competencias pueda constituirse como alternativa válida para los modelos actuales. Se desarrollará un currículo por competencias cuando se *aprenda a hacerlo*, no cuando se enuncie en el discurso o en los papeles.

Como todas las reformas, la que ahora nos ocupa puede ser una valiosa oportunidad de

progreso, pero también corre el riesgo de que con el paso del tiempo, alguien pueda decir que, en realidad, generó *más ruido que nueces*. La experiencia y el conocimiento acumulados en este ámbito nos alertan que puede haber cambios para bien y cambios para peor; que el progreso no es en sí mismo una categoría positiva; que la calidad puede ser una trampa; que la mejora es una noción vacía a menos que nos pongamos de acuerdo en qué es lo que debe ser mejorado y cómo deben hacerse las cosas para que ocurra.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.206-233.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.
- Bolívar, A. (2006). "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación", en Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 123-154.
- Boon, J. y Van Der Klink, M. (2002). "Competencies: The triumph of a fuzzy concept", en *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Honolulu, Ha, 27 February- 3 March, Proceedings Vol. 1, 327-334.
- Cochran-Smith, M. (2001). "Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9, No. 11, April 2.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*, 2ª., Madrid, Ed., Akal
- Darling-Hammond, L. (1998). "Teacher learning that supports student learning", *Educational Leadership*, 55 (5), 6- 11.
- deesco (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background Paper.
- deesco (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.
- Díaz Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, Vol. xxviii, No. 111, pp. 7-36.
- Eraut, M. (2006). "Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en Educación Superior", *Seminario RED-U*, Universidad de Barcelona, España, Doc. Polycopiado 04/07/2006.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, ICE. España, Universidad de Murcia.
- Gimeno, J. (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.15-58.



Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, ICE-UB, Barcelona, Octaedro.

Hargreaves, A. (2004). "Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership", *School Leadership and Management*, Vol. 24, No. 2, pp. 287-309.

Moreno Olivos, T. (2009a). "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, No. 41, Vol. XIV, abril-junio, pp. 563-591.

Moreno Olivos, T. (2009b). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", en *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, No. 124, abril-junio.

Moreno Olivos, T. (en prensa). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela", en: *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM.

Observatoire des Réformes en Éducation (2006). *Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action*, Geneva: International Bureau of Education, IBE/UNESCO, Université du Québec à Montréal, July.

Pérez Gómez, A. (2007). "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas", En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, No.1, pp.1-31.

Perrenoud, P. (2001). "The key to social fields: Competencies of an autonomous actor", en D. S. Rychen, y L. H. Salganik, (eds.), en *Definition and Selection Key Competencies*, Hogrefe & Huber, Göttingen, Alemania, pp.121-149.

Perrenoud, P. (1999). "Construir competencias: todo un programa", entrevista con Ph. Perrenoud, en: *Vida pedagógica*, No. 112, Septiembre-Octubre.

Pinar, W. y Grumet, M. (1981). "Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies", en Lawn, M. y Barton, L. (Eds.). *Rethinking curriculum studies*, Londres, Croom Helm.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Keys competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen, Alemania.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Madrid, Narcea.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, 3ª. Madrid, Ed. Morata.

Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning, *Phi Delta Kappan*, June, 758-765.

Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, AEd. Troquel.

UABC (2006). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali, Baja California, México. Documento electrónico consultado el 05 de mayo de 2009 en: <http://www.uabc.mx/>

UAEH (2008). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Pachuca, Hidalgo, México. Documento electrónico consultado el 25 de abril de 2009 en: <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/modelo.htm>

UACJ (2007). *Plan Institucional de Desarrollo 2007-2012*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Documento electrónico consultado el 18 de marzo de 2009 en: <http://www.uacj.mx/>





EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD: MÁS RUIDO QUE NUECES

udeG (2007). *Modelo Educativo Siglo XXI*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México. Documento electrónico consultado el 10 de mayo de 2009. http://www.udg.mx/content.php?id_categoria=32

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, 2ª ed., Barcelona, Graó.